International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-9, Issue-5; May, 2022
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.95.19

A Complex and Intercultural thinking for Countryside Education

Um Pensar Complexo e Intercultural Para a Educação do Campo

Izabela do Nascimento Bernardo[1], João Batista Santiago Ramos[2]

[1]Bacharela em Direito (FIBRA) e Graduada em Licenciatura Plena em Letras (IFPA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA. Bolsista FAPESPA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6150420311029778
[2] Graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). Especialista em História da Educação na Amazônia. Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto/Portugal e Professor Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEAA/UFPA
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8078757512392983

Received: 18 Apr 2022,

Received in revised form: 12 May 2022,

Accepted: 19 May 2022,

Available online: 25 May 2022

***Keywords*— Rural Education, Complexity, Interculturality.**

***Palavras-chave*— Educação do Campo; Complexidade; Interculturalidade.**

Abstract*— *Some studies that are simplified in schools in the educational field are based on a pedagogical ideal associated with technical rationality, which also has a thought, for using a model/standard of education centered on the reproduction of knowledge and teachings as Universal truths, linked to cultural matrices "Eurocentric". Educational practices from this perspective are brought as marks of an authoritarian and colonizing pedagogy, insofar as they ignore and/or silence the knowledge and cultural experiences of these peoples. In this, the present study aims to contest the importance of complex and intercultural thinking in rural schools, through the debate on teaching practices and projects that are guided by the offer of a transformative education, which involves the context and the multidimensions of education. local community to the teaching-learning process of rural schools. From there, the methodology used involves a bibliographic review, developed from a reading, complementary interpretation and other publications on the subject.

Resumo*— *Alguns dos projetos educativos que são desenvolvidos nas escolas do campo ainda se baseiam em um ideal pedagógico associado à racionalidade técnica, que tem por base também um pensamento simplificador, por utilizar um modelo/padrão de educação centrado na reprodução de conhecimentos e valores tidos como verdades universais, vinculados às matrizes culturais "eurocêntricas". As práticas educativas instituídas a partir dessa perspectiva, trazem as marcas de uma pedagogia autoritária e colonizadora, na medida que, ignoram e/ou silenciam os saberes e as experiências culturais desses povos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância de um pensar complexo e intercultural nas escolas do campo, por meio do debate sobre práticas e projetos de ensino que se pautem na oferta de uma educação transformadora, que envolva o contexto e as multidimensões da

comunidade local ao processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo. Ademais, a metodologia utilizada envolve uma revisão bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura, interpretação de livros e demais publicações sobre o tema.

I. INTRODUÇÃO

A educação do campo é um dos temas que merece destaque, haja vista a luta pela equidade e pela garantia de uma educação de qualidade são fatores que possibilitam caminhos para a inserção no mundo globalizado. Caldart (2004) destaca que as escolas do campo têm suas identidades diretamente relacionadas aos sujeitos que dela usufruem, ou seja, pequenos agricultores, pescadores, povos indígenas, extrativistas, assentados e vários outros sujeitos que vivem nas comunidades do campo e que frequentam as escolas rurais como espaço de desenvolvimento intelectual. Sendo assim, devem ser respeitados os valores, as diversidades e a identidade desses sujeitos.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância de um pensar complexo e intercultural para as escolas do campo, por meio do debate sobre práticas e projetos de ensino que se pautem na oferta de uma educação transformadora, que envolva o contexto e as multidimensões da comunidade local ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a diversidade sociocultural dos campesinos, em razão da problemática do não desenvolvimento de uma educação que não subjugue a população da zona rural a um "projeto educacional" que desconsidera a sua cultura e está dissociado de suas vivências, e que promove a desvalorização do campo enquanto *locus* produtor de cultura e conhecimento.

Ademais, desenvolvida a partir da leitura, interpretação de livros e demais publicações sobre o tema, para estabelecer de maneira sistematizada os conceitos e opiniões defendidas, a metodologia utilizada neste estudo envolve uma revisão bibliográfica, pois ela "se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres" (KOCHE, 2011, p.123).

De acordo com ROCHA e MARTINS (2011) a Educação do Campo vai além dos muros da escola, alcançando os sujeitos no seu fazer cotidiano, por meio das suas representações sociais. Sendo assim podemos afirmar que a educação do campo é uma importante modalidade de educação escolar inclusiva que pode fazer do processo de escolarização um espaço de emancipação da população rural brasileira, respeitando a diversidade, os valores e a identidade desses povos.

Inicialmente, discorremos a respeito das colocações de Morin (2015a, 2015b) sobre o pensamento complexo, destacando sua importância para a construção de um conhecimento/saber não fragmentado e não redutor. Posteriormente, abordamos os princípios da redução e da disjunção relacionando-os ao contexto educacional campesino. Por fim, discutimos a importância das práticas educativas interculturais e do pensamento complexo para as escolas do campo.

II. O PENSAMENTO COMPLEXO.

De acordo com Morin (2015b), viemos de uma escola que adquire conhecimento sobre o mundo por meio, predominantemente, dos métodos empirista e lógico, sendo esse predomínio crescente, fazendo as "luzes da razão" retrocederem aos conhecimentos carregados de erros, ignorâncias e cegueiras. É importante destacar que, isso ocorre por conta da própria organização e dos modos simplificadores do conhecimento que não aprendem e nem reconhecem a "complexidade do real" (o pensamento complexo).

O problema da organização do conhecimento ou da sistematização das ideias (ideologias e teorias) se estabelece na seleção de conhecimentos considerados significativos e na exclusão ou rejeição de dos "não significativos". Sendo assim, há a separação, centralização e hierarquização de saberes e posteriormente, há a supremacia e a união dos dados selecionados. Esta ação está baseada em princípios de organização do pensamento denominados paradigmas, que são "princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso" (MORIN, 2015b, p.10).

A respeito do pensamento complexo, Morin (2015a, 2015b) enfatiza que ele agrega todos os possíveis modos simplificadores de pensar, mas não dá espaço às implicações redutoras, unidimensionais, mutiladoras. Dessa maneira, podemos considerar que o pensamento complexo aspira um saber não fragmentado e não redutor, tendo como característica a religação desses conhecimentos e saberes desconectados pelo paradigma simplificador, reconhecendo que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e pode ser questionado, interrogado e reformulado.

Em contrapartida, o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real e mutila mais do que exprime as realidades ou os fenômenos de que trata. Logo, é evidente que ele produz mais cegueira do que elucidação,

pois a "simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)" (MORIN, 2015b, p. 59).

Atualmente, há uma hegemonia dos princípios de disjunção e de redução, cujo conjunto constitui o paradigma de simplificação. Essa concepção teve origem no pensamento de Descartes, que:

> Separou de um lado o campo do sujeito, reservado à filosofia, à meditação interior, de outro lado o campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da mensuração e da precisão. (MORIN, 2015b, p.76).

Descartes separa, então, o sujeito pensante (*ego cogitans*) da coisa material/objeto de estudo (*res extensa*), dissociando a ciência da filosofia, estabelecendo como verdade aquilo que é "claro/evidente e distinto", ou seja, o próprio pensamento disjuntivo (MORIN, 2015b). Porém, a solução para esta disjunção foi a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico e do humano ao biológico), que se configura como outra forma de simplificação.

Neste sentido, Morin (2015b) acrescenta ainda que o conhecimento científico clássico tem como ideologia descobrir, por meio da simplificação da complexidade, uma ordem perfeita para os objetos e sistemas. Este conhecimento é essencialmente operacionalizado na medida e no cálculo, desintegrando os seres, levando em consideração, como únicas realidades, as equações e fórmulas quantificadas.

Dessa forma, o paradigma da simplificação nos leva a patologia do saber ou patologia contemporânea do pensamento, ao qual Morin (2015b, p.12) denomina de "inteligência cega" que "destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada". Assim, segundo o autor nos aproximamos de uma mutação inaudita no conhecimento, que cada vez menos é passível de reflexões e discussões pelos humanos, sendo constituído para "ser registrado em memórias informacionais manipuladas por forças anônimas, em primeiro lugar os Estados" (MORIN, 2015b, p.12).

> Infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta a carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz a tragédia suprema (MORIN, 2015b, p. 13).

Os problemas humanos são, então, entregues ao obscurantismo científico que produz especialistas mutiladores, que monopolizam as ideias, como possuidores do "conhecimento verdadeiro", tornando as pessoas reféns deste cientificismo limitado, reduzido e fragmentado.

Por conta disto, devemos utilizar as contribuições do Pensamento Complexo para a Educação do Campo, pois elas nos possibilitam ir além da visão reducionista, fragmentada e disjuntiva do modelo educacional vigente, ampliando as reflexões para um pensar mais crítico e criativo, que considera que essa instituição escolar como uma organização complexa, que necessita religar seus saberes e compreender e envolver seu contexto que é ao mesmo temo uno e múltiplo.

III. A REDUÇÃO E A DISJUNÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL DO CAMPO

Alguns dos projetos educativos que são desenvolvidos nas escolas do campo ainda se baseiam em um ideal pedagógico associado à racionalidade técnica, que tem por base também um pensamento simplificador, pois utilizam um modelo/padrão de educação centrado na reprodução de conhecimentos e valores tidos como verdades universais, vinculados às matrizes culturais "eurocêntricas".

Dessa forma, as práticas educativas instituídas a partir dessas perspectivas trazem as marcas de uma pedagogia autoritária e colonizadora, na medida que, ignoram e/ou silenciam os saberes e as experiências culturais desses povos, promovendo assim, a desvalorização do campo enquanto local de produção de cultura e de conhecimento.

De acordo com Morin (2015b, p.10), isso ocorre por conta dos erros, ignorâncias e cegueiras "do modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer a complexidade do real".

Assim sendo, Candau (2016) aponta que:

> Parece que há uma única e verdadeira maneira de se

> pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas (CANDAU, 2016, p.807)

Observamos então que a nossa tradição social de maneira geral se inspira em uma visão simplificadora, denominada também por Morin (2015b) de mutiladora, unidimensional (unifica o que é diverso – princípio da redução) de direitos, de cidadania, de igualdade e de educação, e isso ocorre quando ela ignora as diferenças de território, etnia, raça, gênero, classe.

É justamente isso que precisa ser superado, pois as escolas do campo têm autonomia, por exemplo, para elaborarem seus projetos de ensino específicos, e também para incluírem os saberes rurais e as tradições locais em todo o processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento em suas unidades, pois é importante a valorização do contexto cultural no qual estão inseridos seus estudantes.

É de suma importância que a escola do campo venha ser planejada, desenvolvida e avaliada com a participação dos sujeitos que a demandam, no caso, as populações camponesas e que o processo de ensino-aprendizagem nessas instituições seja articulado a realidade do aluno, ao meio cultural e social onde ele vive, a sua linguagem, aos seus meios de produção, enfim, ao conhecimento próprio adquirido das relações e da convivência em comunidade. Nesta perspectiva, Morin (2015b, p.7) afirma que não podemos "isolar um objeto de estudo do seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir".

Sobre os princípios da redução e da disjunção, é importante ressaltar que, os questionamentos levantados por Morin (2015a, 2015b), se encaixam perfeitamente no processo de escolarização de certas escolas. Onde o conhecimento se organiza, de antemão, compartimentado, dividido, com hiperespecializações e raríssima conexão com a realidade. Então, desconectados da vida camponesa, os saberes e conhecimentos transmitidos nessas escola não fazem sentido para aqueles a quem são oferecidos. O autor enfatiza também que, esse conhecimento constituído a partir de informações ou dos dados isolados se torna insuficiente.

Por isso, é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Devemos buscar então, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar e "mudar o modo de produção do conhecimento na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade" (MOLINA; SÁ, 2012, p.471).

No contexto da educação do campo, as reduções se configuram quando restringimos toda complexidade humana (particularidades, identidade, cultura, tradições...), simplificando tudo isso a um modelo cultural e educacional homogeneizador, que serve de padrão neste ambiente educacional, tratando tudo como algo mecânico.

Neste sentido, Morin (2015a) ressalta que:

> Ensinamos nossas crianças a conhecer os objetos separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recolocá-los em seu meio para conhecê-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai energia e a organização (MORIN, 2015a, p.108).

Em contra partida, podemos visualizar as disjunções no isolamento radical dos campos do conhecimento, na uniformização de currículos, de conteúdos e até mesmo de didáticas educacionais, que se desconectam cada vez mais das particularidades desses sujeitos da comunidade campesina.

Desse modo, chegamos, segundo Morin (2015b), à inteligência cega, que aniquila os conjuntos e as totalidades, afasta todos os objetos do seu meio ambiente, tornando as realidades desintegradas. Sendo assim, um ensino contextualizado e que valorize os saberes e especificidades dos povos do campo se configura como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino camponesas.

Neste sentido, Gadotti (2011) destaca que:

> Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com

> qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o "com-texto"; além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico, histórico (GADOTTI, 2011, p. 61).

Tais considerações enriquecem, também, os debates sobre a importância de uma educação intercultural nas escolas do campo. Doravante consideramos a possibilidade de articulação de um pensar complexo e intercultural para a educação do campo, em razão da existência de pontos em comum entre ambas as perspectivas os quais serão destacados no tópico a seguir.

IV. A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS E DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Homens e mulheres vivem em sociedade em meio a uma grande diversidade cultural, e entre essas culturas existem fronteiras que provocam certos distanciamentos, incompreensões, exclusões e até mesmo guerras. Dessa maneira, reconhecidamente essas barreiras precisam ser rompidas, em um exercício de respeito às diferenças e de percepção do outro como cidadão, com direito as suas singularidades.

Diante disso, o grande questionamento é: como quebrar e ultrapassar essas fronteiras que se estabeleceram ao longo da história, e têm por base visões ideológicas, subjetivas, culturais, políticas e econômicas? Inicialmente, podemos dizer que não se trata de uma tarefa fácil, muito menos rápida, pois se trata de um processo que passará pela educação, pela cultura, por mudanças individuais e coletivas que possibilitem desmistificar preconceitos, padrões, falsas premissas, subjetividades, intolerâncias e atitudes estigmatizadoras.

Apesar de a escola ter exercido, durante um longo período, um papel de grande influência no processo de homogeneização cultural, "tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades" (CANDAU, 2010, p. 154), é válido ressaltar, que ela mesmo assim, se configura como uma das principais ferramentas para a superação dessas práticas.

E escola deve, então, assumir o desafio de romper com essas barreiras e construir pontes que levem a uma relação harmoniosa entre pessoas, religiões, formas de ver e de viver as diferenças. Para tanto, ela precisa desconstruir essas práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças enquanto contribuições para a construção dos conhecimentos e que utiliza projetos, currículos e práticas que privilegiam e hierarquizam pessoas, gostos, raças, culturas, etc.

Nessa perspectiva, Candau (2011) reforça que:

> A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, está no chão da escola" e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p.253)

Para Ramos (2012, p. 273) devemos pensar a educação a partir da filosofia ético-libertadora, pois ela "busca estabelecer uma relação entre os sujeitos que não se configure uma relação de domínio ou uma relação de poder dessas que margeiam sempre o abismo de retorno à barbárie e à violência". O autor enfatiza ainda que devemos firmar o outro como alteridade, ao qual se deve todo respeito e a quem se reconhece ser completamente distinto.

Dessarte, é preciso construir novas formas de observar, interpretar e agir diante da diversidade humana e cultural. Estudos de muitos autores da contemporaneidade têm contribuído para um repensar das práticas pedagógicas a partir da perspectiva intercultural, pois ela contribui na fundamentação de organizações escolares abertas ao pensamento complexo, que considera as questões interculturais, abrindo espaço para os diferentes sujeitos e culturas, no lugar de se fechar para epistemologias e paradigmas simplificadores.

De acordo com Fleuri (2005) a intercultura indica um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. O autor

destaca que, em todos os movimentos e práticas sociais e educacionais, que propõem uma convivência democrática entre diferentes grupos sociais e culturas, o trabalho intercultural tem como objetivo principal de "contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao «outro», construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural" (FLEURI, 2005, p. 93).

Segundo Fleuri (2003) a educação intercultural leva em consideração as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros e não busca somente apreender o caráter de várias culturais, mas, sobretudo, busca:

> Compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos [...]. Nesta óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes relações interculturais pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em estrangeiros muitos sujeitos sociais (FLEURI, 2003, p.31).

Em complemento, Candau (2014) também conceitua o que seria de educação intercultural e destaca que ela parte da diferença como riqueza e:

> Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p.1).

Podemos considerar que a educação intercultural se estabelece, na realidade, como um novo ponto de vista baseado no respeito às diferenças, que se concretiza, até mesmo, no reconhecimento da paridade de direitos. É válido ressaltar, que essa problemática vem trazendo diversos questionamentos para o campo da educação no Brasil, que vem respondendo com estudos e propostas que visam à incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar.

A exemplo disso, tivemos nas últimas décadas o desenvolvimento de alguns programas, leis e diretrizes voltados à promoção da educação intercultural, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígenas de 1999; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2003; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012, entre outros.

A partir disso, podemos perceber que houve avanços significativos no Brasil na afirmação dos direitos dos grupos sociais "minoritários" com a promulgação dessas leis e diretrizes e outros atos normativos, que vão tanto na direção do combate aos preconceitos étnico-raciais, religiosos, dentre outros, quanto na valorização e afirmação dos direitos e das práticas culturais das populações historicamente excluídas, a exemplo dos povos do campo.

Por isso, é importante à promoção de práticas educativas que reconheçam as diversidades culturais e os diferentes saberes como forma de garantir a formação de cidadãos capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação de uma escola e de uma sociedade democrática e justa.

Portanto, é imprescindível que a educação do campo seja pensada a partir de ponto de vista intercultural e de um pensar complexo, envolvendo o contexto e as multidimensões da comunidade local às práticas educacionais, possibilitando a elaboração de planejamentos, projetos e atividades que considerem a diversidade sociocultural dos campesinos, além de influenciar na formação de cidadãos críticos capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem.

É válido ressaltar que, a partir do pensamento complexo e das práticas educacionais interculturais, as escolas do campo podem adquirir respeito, equidade e engajamento social em relação aos outros projetos educacionais no panorama educativo brasileiro. A modalidade educacional tradicional, difundida em escala industrial e impositiva, apresenta abordagens pedagógicas

fora da realidade sensível dos alunos do campo. Ademais, até o próprio material didático carece de ser repensado a partir da cultura local, claro, com um pertinente diálogo com as demais manifestações culturais.

É evidente que sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos mais diversos contextos educativos. Mas, são muitos os desafios para se desenvolver uma educação intercultural nas nossas escolas do campo, especialmente se assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica ao qual Candau (2016) atribui as seguintes características:

> Promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p.808).

Diante disso, a partir dessa perspectiva da interculturalidade crítica, precisamos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar esse tema nas escolas do campo, que é muitas vezes reduzido à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar.

E de acordo Gadotti (2012) é preciso ter coragem para transformar essa realidade educacional, pois devemos parar de aceitar modelos educacionais prontos e acabados, que não estejam de acordo com a realidade dos alunos e não respeitem suas diferenças, ou seja, que se baseiam no paradigma da simplificação de Morin (2015a, 2015b). Gadotti (2012) destaca também o papel fundamental dos professores nestas mudanças, conscientizando os educandos a serem críticos e participativos, e que estes atuem como agentes passivos/ativos, receptores e produtores de conhecimento juntamente com os docentes.

Sendo assim, educação do campo como prática do diálogo intercultural e sob influência do pensar complexo, mobiliza-nos para a construção coletiva de um projeto de educação que não fica restrito ao espaço escolar e que tem por base outros paradigmas escolares, outras formas de organizar os conteúdos, metodologias, currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc.

Em resumo, a Educação do Campo deve dialogar com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses se preocupando com a educação do conjunto da população do campo e, mais amplamente, com a formação humana. Sobretudo, trata-se de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele ou para ele (PICCIN; BETTO 2017).

V. À GUISA DE CONCLUSÃO

Apesar dos retrocessos dos últimos tempos, principalmente no campo ideológico, que afetaram drasticamente as políticas públicas direcionadas para a área da educação no Brasil, é preciso insistir em práticas escolares que se firmem na interculturalidade, que tragam para as escolas do campo o contexto e as multidimensões de suas comunidades, dando sentido às práticas educativas, possibilitando a elaboração de projetos e planejamentos que considerem a diversidade sociocultural dos campesinos, e que corroboram para a formação de cidadãos críticos capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem.

É necessário, então, realizar experiências pedagógicas a partir dos mais diversos paradigmas educacionais, bem como construir novas propostas educativas, que sejam mais coletivas e plurais, pois a educação do campo, sustentada em uma base intercultural, é uma das ferramentas fundamentais para a construção de

uma sociedade democrática, justa e inclusiva, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade abrindo espaço ao paradigma da complexidade que também incorpora a positiva preocupação com a diversidade cultural.

Portanto, consideramos importante que a escola se reinvente a partir de práticas interculturais e com base nas contribuições do pensamento complexo, com promoção de diálogos entre culturas e saberes convergentes, para que ela possa responder de forma efetiva os diversos desafios impostos pela sociedade que vivemos. Logo, devemos deixar para trás o projeto hegemônico de educação ditado pelas elites nacionais e internacionais, que utiliza práticas precárias, fragmentadas e incompletas, que incentivam a padronização, a unificação de currículos e de perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes.

Por fim, destacamos as principais convergências que nos possibilitaram a articulação de um pensar complexo e intercultural para a educação do campo, dentre as quais são: a crítica ao paradigma científico ocidental "universal e superior"; a proposição da valorização, religação e legitimação de saberes subalternizados; o entendimento da multidimensionalidade e complexidade dos indivíduos e suas relações e de seus grupos socioculturais; a preocupação com a superação das injustiças nas relações socioculturais e; a valorização do outro e a necessidade de compreendê-lo (em todas as suas multidimensões, culturas e identidades) com sensibilidade humana.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - FAPESPA por meio do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEAA/UFPA.

REFERÊNCIAS

[1] CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

[2] CANDAU, V. M. F. RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. São Paulo, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076. Acesso em: 05 fev. 2022.

[3] CANDAU, V. M. F. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

[4] CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455. Acesso em: 02 fev. 2022.

[5] CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez, 2011. Disponível em: https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

[6] FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: n. 23, p.16-35 Maio/Jun/Ago, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

[7] FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas.** Curitiba: n. 23, p. 91-124, 2005. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

[8] GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

[9] GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

[10] KOCHE, José Carlos**. Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

[11] MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

[12] MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

[13] MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

[14] PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação no campo, práticas pedagógicas e questão agrária.** Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

[15] RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

[16] ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação no campo:** desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.